

大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究

－講義「教育心理学」の授業研究を通して－

名古屋石田学園法人本部 中等教育研究部長

坂本 篤史¹

1. 問題と目的

本研究の目的は、大学の教員養成課程において「学び続ける教員」を育成するための大学講義「教育心理学」のあり方を授業研究により追究することである。この追究は1年間で終わるものではなく、授業改善の過程を経て、2年目、3年目以降へとつながっていくものである。本稿はその1年目の授業研究の結果を検証して記述し、次年度以降の実践への基礎とする。

平成24年8月に、中央教育審議会から「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」答申が出され、「学び続ける教員像」に注目が集まっている。この背景には、教師を反省的実践家²として捉える考え方の影響があるだろう。ショーンは、対人関係の専門職について、技術的熟達者としての専門家像と反省的実践家としての専門家像とを対比して述べた。前者の場合、専門家は、クライアントの提示した問題に対し、ソリューションを提供する役割を担う。したがって、特定の問題に対応したソリューションを多く持っていることが専門性の条件となる。一方、後者は、クライアントと共にクライアントの抱える問題について対話して見定め、自身の理解を絶えず振り返りながら、クライアントと共に問題を解決していく専門家である。したがって、問題の捉え方と解決策の知識と共に、自身の先入観にとらわれず、クライアントや状況と対話する中で学ぶことが専門性の条件となる。教師にとって、働きかけの対象である子どもの抱えている問題は明確でない。教師は、急速に社会が変化する中で、子どもの生活状況や、子どもに育まれるべき能力の変化を適切に把握し続けていく必要がある。教師は、目に見えない問題を見

¹星城大学客員講師

²Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

通し、子どもと絶えず対話する中で、子どもの成長を支えることが求められる。したがって、教師は、反省的実践家として捉えられる必要がある。

また、優れた教師が実践で用いる知識は、大学研究者の持つような理論的知識とは異なり、実践経験の中で蓄積され、形成されていくと考えられる³。よって、大学の講義で、理論的な知識を教えられても、最初からうまく実践することはできない。授業を実践し、深く内省することで教師は学ぶのである。ただし、一方通行の講義式授業を教師が行った場合、授業から学ぶことが難しくなる。なぜなら、授業の主目的である子どもの学習過程が捉えがたくなるからである。教師が授業から学ぶためには、子どもが自分の考えを話すような授業形態が求められる。学び続ける教師を育てるためには、大学の教員養成課程において、子どもが主体的に話し合い理解を深めていくような授業を学生が実践できるように促すことが必要になる。

しかし、一般に、小学校に比べ、中学校、そして高校では、「教えるべき知識」が高度かつ量が多くなるという理由から、教師主導の一方的な講義式授業を行うことが多くなる傾向にあるだろう。したがって、大学生の多くは、教師の一方的な話を聞く授業スタイルに慣れていることが予想される。このような被教育経験が長時間積み重なって、教師の授業観を形成する⁴。したがって、教員養成課程では、将来の教師達の授業観を変えることが求められる⁵。

特に筆者の担当する「教育心理学」の講義では、「教育心理学」と関わりの深い学習科学の研究知見により学習者の主体的かつ協同的な知識の構成が近年主張されているため、協同的な学びについて教えることが求められる⁶。よって、「教育心理学」を一方的な講義式で教えたのでは、教える内容と教え方が矛盾することになる。金田裕子は、大学で協同的な学びを教える際の困難として、「学生のほうも、子どもたちが活動を通して協同で学ぶことの豊かさを教師が語っているのに、まさにその空間がまったく対話も協同もない受け身の授業であつたとしたら、本当に教師の伝えたいことを受け取れるのでしょうか」と指摘し、「内容と方法は、切り離すことができない」とし、協同的な学びを学生に実感し

³坂本篤史・秋田喜代美（2012）「第5章 人を相手とする専門職 Expert5-1 教師」 金井壽宏・楠見孝（編著）『実践知-エキスパートの知性-』有斐閣 174-193 頁。

⁴Lortie, D. C. (1975/2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

⁵Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁶三宅なほみ・白水始（2003）『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会

てもらうためにグループ活動を導入するなどの授業改善の過程を記述している⁷。このような取り組みは、個別の大学教師たちによって少しずつ着手されてきているものの、大きな流れにはなっていない。

そこで、筆者は授業研究による双方向の大学授業実践を追究した。授業研究は、1990年代後半以降、アメリカを経由して世界的に注目されている。1999年に”Teaching Gap”⁸が出版され、アメリカで授業研究が Lesson Study と翻訳されてネットワークを広げ、最近では、シンガポールや香港を含む東アジア圏で盛んになり、また、いわゆる途上国の教育開発の手法としても活用されている⁹。2012年の世界授業研究学会（World Association of Lesson Studies）は、シンガポールで開催され、25カ国から、約1200人の参加者があった。しかし、小中学校の実践が中心であり、高等教育分野ではまだ発表数が少ない。授業研究は、授業の文脈性を重視し、授業における具体的な事実に基づいた検討により、継続的に授業を改善し、教師の力量を向上させる実践的な研究のあり方である。日本でも小学校や中学校で主に盛んであり、高校や大学では盛んではない。本研究では、大学の講義における授業研究を実践することで、高等教育での授業研究のあり方を追究する。

したがって、本稿では、授業者自身の具体的な取り組みや学生と授業者の変化の具体を記述することになる。授業研究が教師の学びを支援するのであれば、本研究で、授業者自身の認識の変化を記述することが必要になる。授業者は、授業研究についての研究者であるが、自分自身の授業を対象に研究した経験はない。授業研究について理論的知識を持つことと、実際に授業研究を自身で行うことにより形成される認識は異なると考えられる。例えば、ランパートは、小学校教師としての自身の算数授業実践を、大学の研究者として分析することにより、授業に内在する根源的な困難を洞察し、授業実践の価値複合的な性格によって授業中の教師の判断に本質的なジレンマが内在することを突き止め、ジレンママネージャーという概念を提示した¹⁰。佐藤学の「存在論的な接近」¹¹から示されるよう

⁷金田裕子（2012）「大学で教師の卵を育てる：協同の学びを学ぶとは？」 和井田節子・柴田好章 編著『協同の学びをつくる－幼児教育から大学まで－』三恵社 71・84 頁。

⁸Stigler, W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York : The Free Press.

⁹今野貴之・岸磨貴子・久保田賢一（2011）「教育開発プロジェクトにおける葛藤と介入－パレスチナ難民の学校における授業研究の活動システム分析より－」『日本教育工学会論文誌』第35巻 99-108 頁。

¹⁰Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, pp.178-194.

¹¹佐藤学（1997）『教師というアポリア』世織書房 4・5 頁より。「教師に関する教育学の言説は、『教師はいかにあるべきか』(ought to)を問う規範的接近か、『いかにして教師になるか(養成するか)』(becoming a teacher <educating a teacher>)を問う生成的(教育的)接近において議論されてきた。前者は(規範)から(現実)へと下降し、後者は(現実)から(規範)へと上昇していて、この二つの接近は、同

に、授業研究の研究者である筆者自身もまた、一人の大学教師であり、そのことが、授業研究の研究に与える影響も考えられる。授業研究の解明のためには、研究者自身が、授業研究に関する知見を持たねばならない¹²。

よって、本稿では、大学の講義「教育心理学」における授業研究の過程を包括的かつ詳細に記述し、成果を分析する。京都大学高等教育教授システム開発センターによれば、大学授業の実証的研究のためには、授業の文脈性を重視するため一事例を詳細に検討し、かつ諸理論や諸制度と関連づけることで、知見の一般化をはかるボトムアップの研究を行うことが重要である¹³。そのため、本研究では、分析対象の授業の文脈を可能な限り詳細に述べた上で、分析し、考察を行う。それにより、今後の講義「教育心理学」の授業実践と授業研究のあり方への示唆を得ると共に、高等教育レベルの授業研究に関する考察を深めることを目的とする。

授業研究の成果の分析として、第1に、大学の授業を通した学生の授業観の変化を検討する。その際、自分自身の考えを振り返るための記述課題と、課題に関する話し合いを中心とした授業を行う。それにより、学生がどのように授業観を変化させるかを検討する。

第2に、授業者の授業観の変化を検討する。授業者は授業研究に関する研究を専門にしている。しかし、このような理論的な知識と実践的な知識は異なる。大学生の授業観の変化を促すためには、授業者自身が暗黙の授業観を変化させる必要がある。よって、授業者の授業観の変化過程を内省的に検討する。

じコインの両面のような関係をなしている。しかし、この二つの接近は、その中間に横たわるもう一つの接近を無意識のうちに排除してきたと言えよう。『教師であること (being a teacher) はどういうことなのか』『教師であることは何を意味しているのか』そして『なぜ私 (あなた) は教師なのか』を問う存在論的な接近 (ontological approach) である。」

¹²2012年の日本教育心理学会第54回総会におけるシンポジウム「教師の実践知へのアプローチ：教師の専門性への視座」で、本山方子は教師の実践知を理解する上で、研究者の実践を理解する力量が問われることを指摘した。

¹³京都大学高等教育教授システム開発センター 編 (2002) 『大学授業研究の構想 過去から未来へ』東信堂

2. 授業研究の目的と方法

2-1. 本授業研究で目指した授業実践のあり方

教育心理学の用語を覚えさせることを中心にしないことを心がけた。教員養成課程における「教育心理学」の講義は、将来の教師たちに直接、教育心理学の内容を伝える機会である。教育心理学はその「不毛性」の議論が度々なされた¹⁴ように、授業実践と研究との乖離が問題点として指摘されてきた。その問題の一因として、大学での「教育心理学」の講義が授業実践の具体と切り離されて教えられたことにもあると考えられる。

したがって、本授業実践では、教育を心理学的に捉える活動を中心にした。教師の実践的知識に組み込まれるためには、授業実践や自身の経験に対する省察が必要である¹⁵。よって、本講義では、学生に自身の経験や授業事例、教育に対する考えを振り返るための課題と話し合い活動を中心にした。

大学生の授業観に働きかけるために、自分の授業に対する考えや経験を振り返るような課題と、それに関する話し合いを中心にして、授業について深く考えさせる授業を目指した。大学生にとっての「普通の授業」のイメージは、教師の話を聞き、板書をノートに写すことである。授業のイメージに関しては、教職課程の学生も、一般学生も大差がないことが明らかになっている¹⁶。今まで受けて来た授業の多くが、教師の話を聞いて板書を写すことが中心の授業だったからだと考えられる。したがって、今までの授業のイメージを更新していくためには、そのイメージを振り返る必要がある。

2-2. 講義「教育心理学」の概要

テストを含む、前期 16 回（2012 年 4～8 月）で開講された。教員免許取得のための必修科目であるが、シラバス上は一般教養科目の扱いである。そのため、毎回の出席者は 60 名程度であった。また、シラバス上は 1 年生対象だが、2～4 年生も混ざっていた。授業の基本的な構造は、特定の課題について話し合うことで解決を目指す活動を中心にした。基本的な授業デザインは、次の通りである。

¹⁴サトウタツヤ（2002）「21 世紀の教育心理学：「教育心理学の不毛性議論」に触発されつつ」『教育心理学年報』第 41 巻 139-156 頁。

¹⁵坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第 55 巻 584-596 頁。

¹⁶秋田喜代美（1996）「教える経験に伴う授業イメージの変容ー比喻生成課題による検討ー」『教育心理学研究』第 44 巻 176-186 頁。

- ① 教師による課題提示
- ② ワークシートへの書き込み
- ③ 発表・意見交換
- ④ 授業へのコメントを書く

16回の授業計画は次の通りである。実際の授業の進行に合わせて、流動的に計画を再構成したため、シラバスとは若干異なる結果になっている。具体的な変更点は矢印で示した(図1)。

| 講義回数 | シラバス | | 実際の授業内容 |
|------|------------|--|-----------------------|
| 1 | 教育心理学とは | | オリエンテーション |
| 2 | 学習の意欲 1 | | 「楽しい授業とは何か」 |
| 3 | 学習の意欲 2 | | 学ぶ意欲とは |
| 4 | 学習と発達の理論 1 | | 話し合いの授業とは |
| 5 | 学習と発達の理論 2 | | 話し合いの授業での学習 |
| 6 | 学習と発達の理論 3 | | 被教育経験の振り返り |
| 7 | 学習と発達の理論 4 | | なぜ話し合いで学べるのか |
| 8 | 教室談話の分析 | | 教室のコミュニケーションのあり方とその分析 |
| 9 | 教育評価 1 | | 何の為のテストか |
| 10 | 教育評価 2 | | 子どもが学んでいることを的確に把握すること |
| 11 | 学校・学級への適応 | | 評価結果を授業でどう活かすか |
| 12 | 教師の学び 1 | | 学校段階での心理的問題 |
| 13 | 教師の学び 2 | | 発達障害の子ども |
| 14 | 授業事例の分析 | | 授業研究とは |
| 15 | 総括 | | 講義を振り返って |
| 16 | 期末試験 | | 期末試験 |

図1 単元計画の変更点

第1回は初回のため、授業の進め方や教育心理学の大まかな内容について触れた講義を行い、また、学生教育心理学に対するイメージを尋ね、ワークシートに書かせた。

第2回と3回は、学習意欲についての内容である。

第4回から7回は、学習や発達についての内容である。その成果から、第8回で授業事例の分析を行った。

第9回から11回は、教育評価についての内容を扱った。

第12回は学校適応、第13回は発達障害、第14回は授業研究についての内容を扱った。

第15回は、講義を振り返って、学んだことや感想などをワークシートに記述させた。

第5回と第14回は、研究授業として、協力者によるビデオカメラの撮影と授業後に振り返りを実施した。

単元計画は、学生の理解度に応じて再構成された。事前のシラバスからの再構成は次の通りである。まず、教育評価について2回分だったのを3回分に分けた。これは、第10回の課題への記述内容から、教育評価に対する理解が不十分だったためである。次に、学校・学級への適応の内容について、学校適応と学級への適応に分けて授業を行った。実際に学生の様子を見て授業を計画したところ、時間的に2回に分ける必要が生じたためである。

したがって、いくつかの授業内容を効率的にまとめる必要があった。「授業事例の分析」と「教師の学び2」は独立に授業を行うよりも重ねて授業を行った方が学生にとって効果的であると判断されたため、第14回にまとめられた。また、「教師の学び1」の内容は、講義を振り返ることと組み合わせることで効果的に伝えることができると判断されたため、第15回にまとめられた。

毎回、学生の記述を元に授業を振り返り、計画を再構成していくことで、より合理的な授業計画となったと考えられる。

2-3. 授業研究の手順

本学の Faculty Development (FD) では、公式の授業研究システムはないため、非公式に行われた。深谷氏との協同による小規模な授業研究を行った。深谷氏は、愛知県東海市の小中学校教師として授業研究を重ね、小学校校長として、さらには教育長として授業研究を推進してきた。現在、名古屋石田学園法人本部の顧問であるとともに学長補佐であり、筆者と深谷氏は日常的に授業について意見交換することができた。

授業研究の具体的な流れは、図2の通りである。このサイクルは、期末テストを除く15回の講義全てで行われた。

授業研究には、本学園の中にある中等教育研究部の授業研究スタイルを応用した。中等教育研究部は、系列の高校及び中学校の教師が1年間を研究員として、授業記録に基づく授業改善を中心とした授業研究を行うための学内組織である。単元単位の研究授業を年3回行う。毎回、授業後に反省会を行い、次の授業を構想する。そして、単元終了後は、記録に基づく授業分析会を行い、具体的改善点を見出す。

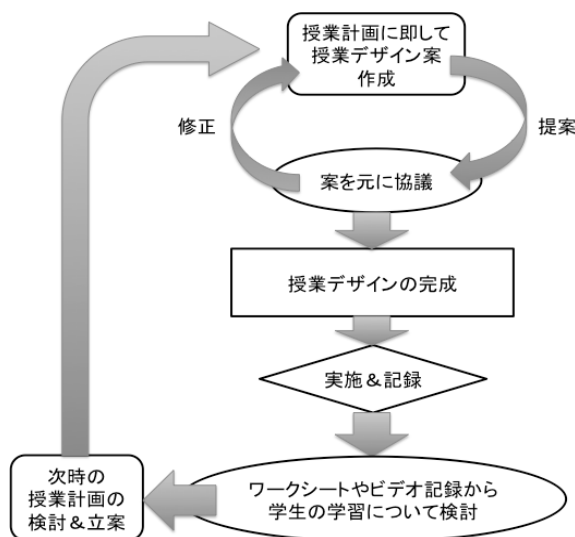


図2 授業研究の流れ

このサイクルにおいて、まず、授業者（坂本）が授業計画に即して授業デザイン案を作成し、講義実施の前日朝に深谷氏に提案した。授業デザインは、規定の様式ではなく、オリジナルに作成した。その後、授業者と深谷氏で協議を行い、その結果から、授業デザイン案を修正した。修正したデザイン案を再度深谷氏と同様に協議し、必要に応じて再度修正した。この提案と修正のサイクルは、状況に応じて複数回繰り返され、時には、講義時間の直前に授業デザインが完成することもあった。

授業デザインに基づいて授業を実施した。後方からビデオカメラで記録し、学生の記述したワークシートは全て回収した。

授業後、まず授業者が当日、すべてのワークシートに目を通し、次の日の朝に深谷氏に提出した。深谷氏は注目すべき学生の記述の箇所に付箋を貼り（図3）、その箇所を中心に

学生の学習について授業者と共に検討会を行った。

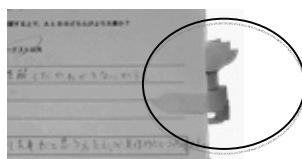


図3 深谷氏のコメント例（何枚ものワークシートに付箋が貼られている）

検討会の結果から、学生の学習について把握し、シラバスの授業計画に照らして次の時間の計画を検討し、最終的に次時の授業内容について立案を行った。このワークシートの検討によって、当初の授業計画を修正した場合もあった。また、第5回と第14回は研究授業として、深谷氏がビデオカメラによって収録し、後に検討会を行った。

2-4. 受講生の状況

講義の一環で、下記の四則演算の計算問題を課した。5つの計算問題に全て正答することができて、四則演算を理解していることになる。この課題は、実際に教員採用試験で用いられたことがある。

$$\begin{aligned}1+2-3\times 4\div 5&=\\(1+2)-3\times 4\div 5&=\\1+(2-3)\times 4\div 5&=\\1+2-(3\times 4)\div 5&=\\1+2-3\times (4\div 5)&=\end{aligned}$$

受講生に実施したところ、4割の正答率であった。別のクラスとの比較を行っていないため、一概に評価することはできない。また、特定領域の内容なので、学生の知識や能力の程度全てを判断することはできない。しかし、小学校の算数で習う基本的な学習内容が身に付いていない学生が6割程度いることから、計算規則の意味を理解しないまま、単に覚えてだけで学習したことだと考えられる。つまり、この結果は、学生にとって、学習とは暗記を意味することを示唆する。

このような学習＝暗記という認識を変えるためには、学生に意味理解のために考えさせる経験を重ねる必要があると考えられる。よって、講義では、授業者による一方的な内容

伝達の講義よりも、オープンエンドな課題に対する双方向的なコミュニケーションによる学習活動を中心としたスタイルで実施した。

2-5. 学生の授業観の分析方法

学生の記述したワークシートの分析を行った。授業観の変化を抽出し検討するためには、記述の詳細な分析とそれに基づく比較検討が求められる。したがって、学生全体の変化を数量的に分析するのではなく、少数の学生に絞った事例分析を行う。具体的には、3名の学生（学生A、B、C）の分析結果の比較検討から、授業観の変化の様相と契機について考察を深める。この3名は、3方向から授業での学生の学習過程を捉えるために選定した。3方向とは、個人思考、協同、内容への興味の3つである。なお、この3名は、授業の評価のためではなく、授業での学習過程を分析し、学生の学習について知見を得るために選定された。

分析方法として、まず、プレ・ポストテストを応用した事前と事後での同一課題の比較による変化を抽出し、次に、その変化に関わる記述を抽出した。具体的には、「楽しい授業」とは何かに関する第2回の課題と、期末テストでの記述回答を比較する。その差異を検討して抽出し、授業観の変化を示した。そして、特に授業内容として学習について扱った第4～7回のワークシートの記述から、学生の授業観の変化の契機として考えられる課題や活動を抽出した。

2-6. 授業者の授業観の分析方法

第5回の研究授業を中心に、授業者による個人での振り返り、協同での振り返り、文字記録を起こすことによる振り返りの3つの順で行った結果を分析して比較検討する。さらに、第14回の個人による振り返りの記述と比較することで、振り返りの仕方の差異を検討する。

3. 結果と考察

3-1. 学生の授業観の変化

3-1-1. 学生の抽出

学生の授業観の変化過程を分析するため、3名の学生を選定した。

学生Aは、一貫して授業の課題に主体的に取り組んでいた。特に第10回の学校適応に関する講義で、「小1プロブレム」、「中1ギャップ」、「高1クライシス」に続けて、大学

生の場合の「大 1〇〇」に当てはまる言葉を考えてもらった際に、「大 1 フリーダム」という大学になって自由になったことを強調する命名が多いなか、一人だけ、「大 1 ディスターバンス（困惑）」と、学校適応の問題として認識した命名を回答した。このことから、講義で扱われる課題について積極的な理解が見られる。しかし、積極的に他者と意見交換する姿はあまり見られなかった。つまり、学生 A は「個人で主体的に課題に取り組む学生」である。

学生 B は、授業に積極的に発言した学生の一人である。ときに自主的に発言するなど、自分の意見を強く主張する傾向が見られる。第 7 回の講義の感想で「自分の考えが間違っていると思ったことはない」と書くなど、自分の考えに固執する傾向も見られる。周囲の他者とは積極的にコミュニケーションを取り、問題文の意味がわからない場合などに、積極的に授業者に質問をしていた。つまり、学生 B は、「協同的だが自分の考えにこだわる学生」である。

学生 C は、第 2 回の講義の感想で、「少し眠ってしまったけど、起きてみたら興味深い話をしていた。損した。」と記述している。また、第 7 回の感想で学びについて「夜寝る前にもう一度考えたい」と書くなど、講義開始当初、あまり意欲はなかったようだが、講義が進むにつれて意欲を出してきた。授業では、恥ずかしがりながらも自分の考えを発言している。つまり、学生 C は「授業内容に強い興味を持ち、自分の考えを言える学生」である。

学生 A、B、C の授業観の変化を次の 2 つの課題への回答から検討した。第 1 に、第 2 回授業時に実施した『『楽しい授業』って何？』という課題への回答である。第 2 に、期末テストにおいて実施した『『楽しい授業』とは、どのような授業であると考えてるか。』という記述問題への回答である。これは、第 2 回の授業で「楽しい授業」について尋ねたのは、第 1 回の授業で、学生にどのような授業を望むか尋ねたところ、「楽しい授業」という回答が多数見られたためである。検討の結果の要約を図 4 に示す。

学生 A、B、C に共通する変化として、協同的な学びの視点が形成されたことが言える。なお、全体では、授業における協同について記述した学生は 63 名中 40 名であった。

次項では、各個人の質的な相違を以下で検討する。

3-1-2. 学生 A 個人の楽しさから教室全員の楽しさへ

学生 A の授業観の変化についてである。第 2 回では、「受けてる人にとって興味をひかれる内容、つまらなくないと感じる内容の授業。生徒が発言し、問いを持ち、答えを考える。」と書いた。この記述から、内容の面白さの重視と、生徒が自分で考えることが強調


| | 学生 A | 学生 B | 学生 C |
|----------|--|---|--|
| 第 2 回 | 「受けてる人にとって興味をひかれる内容、つまらなくないと感じる内容の授業。生徒が発言し、問いを持ち、答えを考える。」 | 「単に楽、自由などそういう授業を楽しい授業とは言えない。私語はつつしみ授業に参加しやすい環境があることを楽しい授業という。」 | 「冗談をいれながらも、やる時はズバッとやれるように、先生も自分らも意識高くおこなう授業。」 |
| 第 3~15 回 |  | | |
| 期末テスト | <p>「一人で全てを抱え込むのではなく、みんなと協力して授業に取り組んでいる。」</p> <p>「一人その子にとっての楽しいではなくて、全員が楽しいと思える。」</p> | <p>「はじめて見た問題やはじめて聞いた言葉はたくさんある。その問題などを時間をかけてでもいいが、わからないところは先生や生徒などと相談し、少しでも理解できた時にある“喜び”というものがあるのが楽しい授業だと私は考える。」</p> | <p>「なぜ、どうして、という疑問をみんなで解決できたときに喜びは得られるのだと思う。なるほど、という感情がたくさん見られる授業は楽しい授業。」</p> |
| 変化の要約 | 個人の楽しさから教室全員の楽しさへ | 授業参加の具体化と協同の視点の形成 | 「冗談」による楽しさからみんなで学ぶ喜びへ |

図 4 3名の学生の変化

されていることが分かる。

一方、期末テストでは、「一人で全てを抱え込むのではなく、みんなと協力して授業に取り組んでいる」「一人その子にとっての楽しいではなくて、全員が楽しいと思える」と書いた。「協力」という言葉や、「全員が」という言葉からは、授業において、個人的な楽しさから、教室全員だからこその楽しさという視点に変わったことが見られる。

では、その変化過程はどうであったのか。第 6 回の感想で、次のように書いている。「自

分の思い出の中で、印象に残っている授業の特徴は自らが行動しているという事。つまり生徒主体という事だ。自分がやりたいと思ったり、なぜ？と疑問を持ったり、こうすればできるんだ!!という思いが全部出せるため、退屈なんてしない。それこそが『楽しい授業』に繋がっていくのではないだろうか。」この記述からは、自分の授業を振り返る中で、主体的に活動することが「楽しい授業」につながる、という記述が見られる。なお、この授業において、教師から「楽しい授業」について尋ねてはいない。学生 A が自主的に「楽しい授業」について考えていることが分かる。

そして、第 7 回での課題「あなたにとって学ぶとはどういうことか？」では、「自分の情報だけでなく、第 2 者、3 者の情報をも得て、たくさんの意見を取り入れる。そして、その中で必要だというものを抜き出し、自分の意見と比較しながら組み合わせる。そうして、より確実に近い正解を出し、これからの生活に活かすという事。」と書いている。「意見交換でなぜ学べるか」について考え、改めて、学ぶということを考えることを通して、授業観を変化させた可能性が考えられる。

以上より、学生 A の授業観の変化から、個人で課題に取り組む学生にとって、自分の中での「楽しい授業」、それから意見交換で学ぶことについて自分の考えを振り返ることを通した変化の可能性が示唆された。

3-1-3. 学生 B 授業参加の具体化と協同の視点の形成

学生 B の授業観の変化を抽出する。第 2 回では、「単に楽、自由などそういう授業を楽しい授業とは言えない。私語はつつしみ授業に参加しやすい環境があることを楽しい授業という。」と書いた。楽であること、自由であることとは違うことを指摘し、授業に黙って参加する環境があることを楽しい授業と考えていることが分かる。しかし、ここで、「参加」が何を意味するのか、「環境」が何を意味するのかは明確でない。

期末テストでは、「はじめて見た問題やはじめて聞いた言葉はたくさんある。その問題などを時間をかけてでもいいが、わからないところは先生や生徒などと相談し、少しでも理解できた時にある“喜び”というものがあるのが楽しい授業だと私は考える。」と書いた。他者と相談して、わからないことがわかるようになる授業が「楽しい授業」だと解釈しており、「参加」することや「環境」の意味が協同的な学習の視点で、より具体的かつ明確になっている。

学生 B の変容の過程を第 4 回と第 5 回のワークシートの記述から検討する。

第 4 回の講義では、最初に授業 A（教師の発問が主の授業）と授業 B（子ども同士の話

し合いが主の授業)のどちらが良いかを選ばせ、理由を書かせた後、発表させた。2つ目の課題として、黒板に出た意見に対する自分の反論を考え、記入させた。そのときに、学生Bは、「Aの教えはいやだと思う。どうせやるなら楽しい授業のがいい」と記述している。ここで、学生Bは「楽しい授業」が何かについて明示していない。しかし、教師の発問が主である授業は、「いやだ」と述べ、授業Bを選び、「楽しい授業のがいい」と書いていることから、2つの授業記録を比較することで、学生Bの中に、少しずつ「楽しい授業」のイメージが形成されていることが推察できる。

そして、第5回のワークシートで、授業Bの記録で2回発言している子どもから子どもたちの学んでいることを読み取る課題では、「ただ答えを答えるだけでなく、おもに想像というか、どんなふうになったのだろうという想像をしている。考える。答えを見つけ出す。」と記述している。学生Bが授業Bを「楽しい授業」だと認識しているということは、この課題は、学生Bにとって、「楽しい授業」の具体的内容を考える課題となったと考えられる。さらに、第5回の授業の感想として、「グループで話し合ってようやく分かるようになった。教育とは一人では学べないと思った。」と記述していることから、話し合うことの意味については、授業での話し合い活動の影響が考えられる。

以上より、学生Bの授業観の変化から、他者と積極的に話し合う学生にとって、「楽しい授業」のイメージを具体的な記録で明確化し、また、話し合っ課題に取り組む活動を通した変化の可能性が示唆された。

3-1-4. 学生C 「冗談」による楽しさから学ぶ喜びへ

最後に、学生Cの授業観の変化である。第2回では、「冗談をいれながらも、やる時はズバッとやれるように、先生も自分らも意識高くおこなう授業。」と書いている。「冗談をいれながらも」とあることから、「楽しい授業の」の「楽しい」の意味には「冗談」による楽しさも含まれていると考えられる。ただし、「冗談」だけではなく、「意識高く」と書いている。しかし、「意識高く」の具体的内容は示されていない。

期末テストでは、「なぜ、どうして、という疑問をみんなで解決できたときに喜びは得られるのだと思う。なるほど、という感情がたくさん見られる授業は楽しい授業。」と記述している。ここでは「冗談」による楽しさではなく、「なるほど」という学ぶことでの「喜び」を「楽しい授業」の中心に据えていることがわかる。

学生Cの変化過程について、第5回、第6回、第7回のワークシートから見ていく。

第5回の授業の感想では、「いままで教育心理学は教師主導の授業だと感じたけど、今

日はグループで意見を出し合って、プチ話し合いの授業だと思った。今日は時間が経つのが早く感じたし、こっちのが楽しい」と記述している。ここでは、実感として話し合いの授業が「楽しい」と感じていることが記述されている。学生 C が話し合う活動を通して、楽しさを実感したことが分かる。

第 6 回の課題として、特に印象に残っている授業について記述させた。そこでは、「生徒の意見を聞いて、内容を変えてくれたりする授業は、やりたいことができて楽しかった。おぼえも早かった。」と記述している。生徒が意見を出せる授業が楽しいと感じたことを、自身を振り返って明確にしたことが分かる。

さらに、第 7 回の課題「なぜ意見交換すると学べるのか」では、「自分が考えなかったようなことも人の意見を聞いて気づく事ができるから。」と記述している。ここでも、話し合い活動を通して、気づきを得たことが要因として考えられる。

以上より、学生 C の授業観の変化から、授業の内容に興味のある学生にとって、話し合っ

て課題に取り組む活動と、自分の受けて来た授業を振り返ることを通した変化の可能性が示唆された。

3-1-5. 学生たちの授業観の変化過程に関する考察

3名の学生とも、「楽しい授業」を、みんなで話し合っ

て問題を解決していく授業と認識するようになった。特に、授業を個人での取り組みではなく、協同での取り組みとして捉え直したことは大きな変化であると考えられ、また、教育心理学における協同的な学びの考え方をある程度形成したと言える。

学生の授業観の変化を促す授業での取り組みとして、次のことが考えられる。

第 1 に、話し合っ

て課題に取り組む活動を中心にしたことによって、授業観の変化を促すことができたと考えられる。協同的な学びの意味や価値を学生に伝えるにあたり、話し合いを中心にする

ことによって、実感を伴った理解が促された可能性が考えられる。

第 2 に、意見交換で学ぶとはどういうことかを考えさせること、受けて来た授業を振り返ることといった自身の授業に対するイメージを問い直す課題に従事させることが、授業観の変化を促したと考えられる。自分の考えを書く活動により、考えを振り返らせることができた。本授業実践では、オープンエンドであり、正解のない記述課題を用いることによっ

て、学生自身の経験に基づいた考えが出てきたのではないかと考えられる。

したがって、上記の 2 点を保持したまま、本授業実践における更なる課題を授業研究により次年度以降追究する必要がある。

第1の課題は、全員に協同的な学びの授業観が生まれなかった点である。考えがあまり深まらなかった学生の記述量は少ない傾向にあった。十分に自分を振り返ることができていなかったと考えられる。したがって、自分の考えを振り返り書くことへの支援を考える必要がある。

第2の課題は、教育評価については、考え方の変化よりも覚えているかどうかを問う意識が強かった点である。学生の意識の中に、いわゆる正解主義の傾向が強いことが考えられる。したがって、次年度以降は、単に話し合いを中心にするだけではなく、課題への取り組みについて、「正解を書くのではなく、自分の考えを書く」ことを繰り返し伝えていく必要がある。

3-2. 授業者の授業観の変化

次は、授業者自身の授業研究に対する認識について、第5回と第14回で実施した研究授業の結果から検討する。

3-2-1. 第5回研究授業のデザイン

深谷氏と一緒に、第4回の授業結果を受け第5回の授業デザインを検討し、授業デザインを作成した。第4回の授業では、教師の発問が主である授業記録Aと子ども同士の話し合いが主である授業記録Bのどちらが子どもの学習にとって良いかを考える課題を中心に行った。その結果、どちらの授業も一長一短がある、という方向の結論となった。だが、この授業記録が同一の教師の実践であり、AからBに授業のスタイルを変化させたことは伝えていなかった。学生の中に話し合いの授業の良さが十分伝わっていないと考え、再び同一の授業記録を教材に用いて第5回の授業デザインを検討した。検討時の議論の内容を図5に示す。

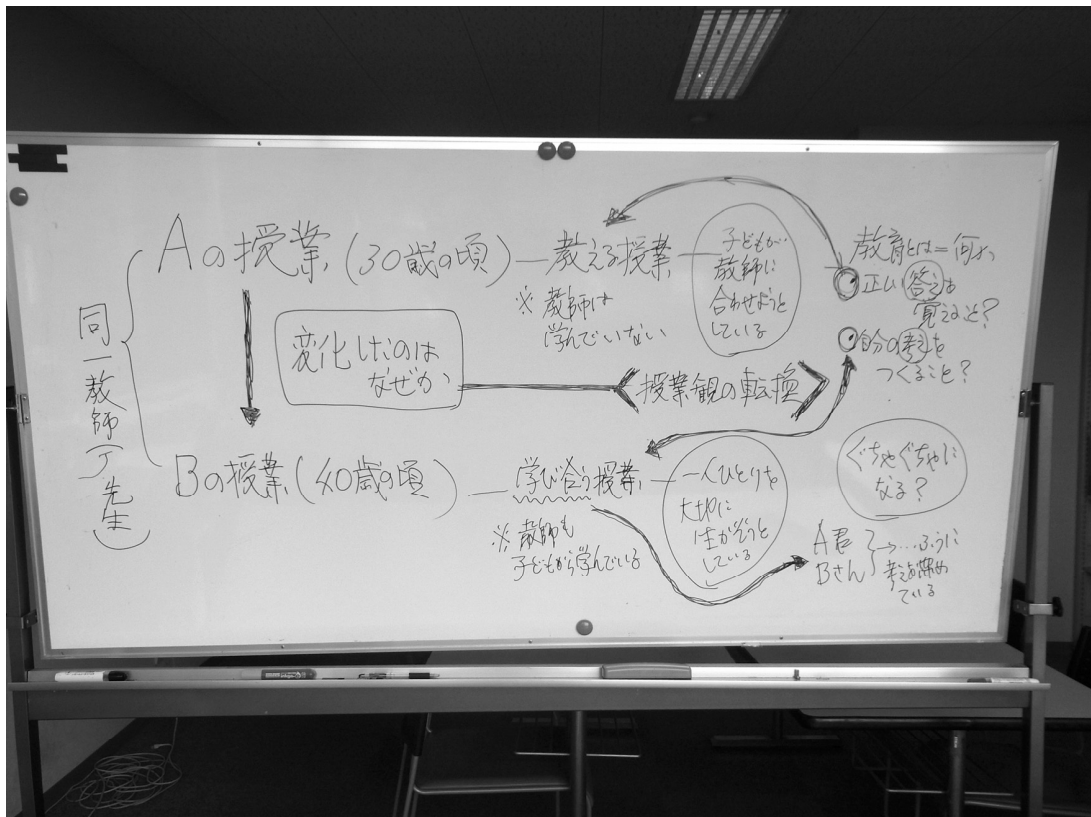


図5 第5回授業デザインの検討

この検討に基づいて、第5回の課題は次の通りにデザインされた。

- (1) 教師の発問が主である授業記録Aと子ども同士の話し合いが主である授業記録Bの比較を行い、違いを探した。これは個人の活動で行った。出て来た違いは、発表させ、板書した。
- (2) AとBの授業が同じ実践者で、AからBへ変化させた事実を提示した。そこで、Bをより詳しくみるために、2回発言している子どもから、子どもの学びを読み取る課題を行った。この課題はグループ活動で行った。発表させ、板書した。
- (3) 最後に、「なぜ授業が変化したか」を考え記述する活動を入れた。(しかし、当日は、時間切れで実施できなかった。)

検討と修正を経て、最終的に第 5 回の授業デザインが作成された。一部を図 6 に示す。

授業デザインでは、具体的に授業の流れが分かるように、手順を逐一記述した。その目的は、授業を計画通りに実施することではなく、授業者が自身の授業意図を明確にすること、授業の具体的なイメージを作ること、他者と具体的な検討ができることである。例えば、授業者が説明する言葉は台本のように書き起こした。説明が伝わるかどうかを事前に検討するためである。このような細案を作る事により、自分自身が授業の流れをイメージすると共に、他者と具体的に授業の流れを検討する際に役立つ。

また、板書計画が時系列に沿って記述されている。板書には、学生からの意見の予想が書かれている。双方向的な授業を行う場合、授業の計画を立てるためには、学生からの意見を予想することが必要である。学生の意見を予想することで、授業者も学生の意識の流れを考えることになる。授業を計画する時には、この学生の意見の予想に基づいて、次の課題を考える。

第 5 回の授業では 2 つの授業記録 (A と B) の比較を行った。いずれも小学校国語の「ごんぎつね」という物語文教材の授業記録である。この授業で教材として用いた授業記録の A と B は下記の通りである¹⁷。

¹⁷この 2 つの授業記録は、次の文献より引用した。秋田喜代美 (1997) 「熟練教師に学ぶ、発達を支える要因」『児童心理』52 号 117-125 頁。

(2012年5月16日実施)

授業の目標: ①子ども同士で話し合うことが学習へとつながることを認識する。②子どもの発言記録から学習を捉える、という視点の存在を知る。③それにより、今後、学習と発達の理論を学ぶ上での土台を作る。

0 「今日の授業はビデオを撮りますが、私自身のためですので、気にせず、いつも通りにやってください。撮ってくださるのは、学長補佐の深谷先生です。小学校から大学まで授業を研究されている方です。」(スライド) 前回の復習。今回の目標。授業に先立って、グループを作る。1月から誕生日順に並び、四人グループを作る。グループを作ったところから、お互いに自己紹介。

- 1 「先週の続きです。授業AとBについて、今日はより深めていきます。」
- 2 Aの授業とBの授業が載った資料①を配る。
- 3 AとBを読む(グループの中で読むように指示)
- 4 「AとBはどこが違うでしょうか。これから配るワークシートに、まずは一人で書いてください。」ワークシート配布。
- 5 生徒はワークシートに書き込む(5分)。「一人で書けましたら、グループで意見交換してください。」教師はその様子を見て回りメモをとり、面白くなりそうなグループを探す(指名のために)
- 6 AとBの相違点を指名発表 マイクを回す (意見を板書にまとめる。)

| Aの授業 | Bの授業 |
|-----------|---------|
| 教師の発言多い | 少ない |
| 子どもの発言少ない | 多い |
| 一問一答 | いろんな意見 |
| まとまってる | まとまってない |

7 「一言でまとめると、どういう授業、て言えるかなあ。僕なりにまとめると、こうかな。」(生徒の発言は待たない。教師の方で進める。例えば、Aは「教師主導」、Bは「子ども主体」。板書)

8 「実はAとBは、同じJ先生の授業です。Aは30代の頃。Bは40代の頃。」

「変化したのはなぜでしょうか。これが今日のテーマです。」(板書)

| Aの授業(30代) | → | Bの授業(40代) | テーマ「変化したのはなぜか」 |
|-----------|---|-----------|----------------|
| 教師の発言多い | | 少ない | |
| 子どもの発言少ない | | 多い | |
| 一問一答 | | いろんな意見 | |
| まとまってる | | まとまってない | |
| | | | |
| 「教師主導」 | | 「子ども主体」 | |

図6 第5回授業デザイン (一部)

A の授業記録

教師 栗を持ってきてくれたのはごんだと兵十が分かったのはいつですか。

子ども 家の中を見て、栗が固めてあるのが目について、兵十がびっくりして、ごんに目を落とした時。

子ども 鉄砲を撃って「ごん、お前だったのか」と言っていた時。

子ども うなずいてから。

子ども 目を落とした時は、ごんとまだ分かってない。

子ども 違う人が置いてったか分からんやん。

教師 じゃあ、はっきりごんだと分かったのはいつですか。

子ども ごんがぐったり目をつぶってうなずいた時。

教師 はっきり分かったのは、ごんがうなずいた時としますと、土間に栗が置いてあるのが目についた時はどうなんですか。

子ども ごんかなと思った。そこにごんがおったんやで。

子ども はっきりは分からんけど、もしかするとごんかもと思って、「ごん、お前だったのか、くりをくれたのは」と言った。

教師 三つに分けます。目についた時、ごんに目を落とした時、うなずいた時、栗が目についたその時はどうなんですか。

子ども まだはっきりとは分かっていない。

子ども ごんのほかにだれもおらんやろ。だから、もしかするとごんかなと思った。

子ども ごんが兵十の家の中に入って行って栗を持ってって、兵十はまだそれが分からんのやろ。でも、兵十が、ごんが戸口を出ようとするところをどんと撃ったんやでさ、家の中に栗が固めて

置いてあったで、ごんやと思った。

教師 ごんに目を落とした時はどうですか。

子ども だんだん分かってきた。

子ども そこには、ごんしかおらんだんやろやで、ごんと分かったと思う。

子ども ごんに目を落とした時ごんと分かったんやけど、どうしても信じ切れやん。いたずらしに來たと思とったんが、毎日栗を持ってきてくれとったんやから。神様やと思とったんやから、何しろびっくりしたんや。

教師 そして、「ごん、お前だったのか、いつもくりをくれたのは」という言葉に対してごんはうなずいたのですね。その時、ごんだということがはっきり分かったんですね。

B の授業記録

- 教師 今日では三の場面ですね。まず読んでもらいましょう。
- 由紀 (本文を音読)
- 敏和 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というところ、兵十はごんと同じになったと思いました。
- 千春 自分と比べている。
- しのぶ ごんと同じひとりぼっちの兵十だから、よく気持ちが通じるんだなあ。
- 秀克 ごんは兵十がひとりぼっちになっているのを見て、自分もひとりぼっちだから、友だちになりたいなあと思った。
- 重樹 ぼくもね、ごんがひとりぼっちやしね、兵十のおっかあが死んだからね、ごんは、ひとりぼっち同士だから友だちになりたいと思った。
- 貴司 ぼくも、自分がひとりぼっちだから、友だちになりたいとよく似てるんだけど、ごんもひとりぼっちで、兵十もひとりぼっちになってしまったから、自分も寂しいから、寂しい気持ちがよくわかっているんだと思います。
- 明香 ごんは、自分がひとりぼっちで寂しい思いをしているから、兵十の寂しい気持ちがわかっている。
- 由紀 兵十もひとりぼっちになったから、何かしてあげたいと思ったかもしれない。
- 景子 だれかが出した「気持ちが通じる」というのはおかしいと思います。ごんは、いたずらばかりしているのに、気持ちが通じるのはおかしいと思います。
- 宏美 今はいたずらをやめているんだから、気持ちが通じることがあると思います。
- 美貴子 私も宏美さんと同じで、今はいたずらをしていないから、気持ちが通じると思います。
- 秀克 ごんの気持ちのどこかにはやさしい気持ちがある。
- 由紀 私も、今は通じるかもしれないと思います。
- 重樹 ぼくもね、気持ちが今だけは通じると思います。ごんの気持ちの中にはね、意地悪の気持ちとやさしい気持ちがあるでね、ちょっとはやさしい。
- 教師 景子さんの言っている「通じない」ということ、……もうちょっと景子さん説明してくれる？
- 景子 ごんは気持ちが通じると思っていても、兵十はいたずらばかりされているから、ごんのことはいたずらぎつねと思っている。
- 教師 言いたいことがわかる？
- 子ども ああ、わかる。
- 教師 都さん、もう一遍言ってみて。

第5回研究授業の結果、図7のような板書となった。

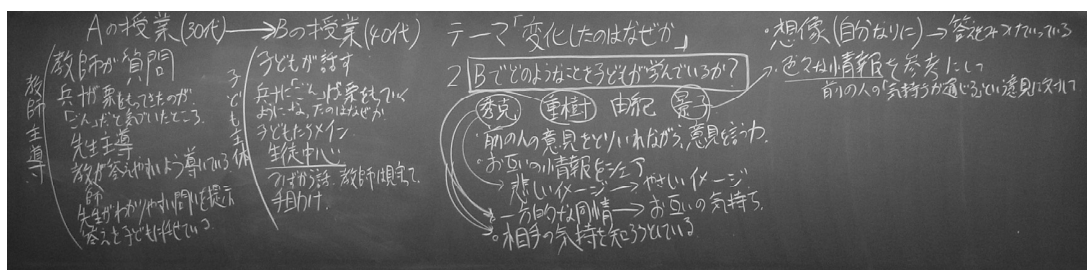


図7 第5回授業の板書

最初の課題については、概ね授業デザインに即して板書されていた。2番目の課題の箇所、2回発言した児童の名前と各意見に矢印が引かれている。これは、実際の授業の際に、各発言者が、どこから考えたのか、という点を明確にするためである。しかし、授業デザイン上に、その点は明確にされていなかった。このように児童ごとに見ていくのであれば、そのような尋ね方をする必要があった。よって、あまり整理されていない板書となったと考えられる。

3-2-2. 授業者個人での振り返り

まず、授業直後の反省として、次のような記述を残している。

- ・ 2の設問での「わからない」続出への対応、切り返しの言葉がうまく出なかった。そのため、時間がかかった。
- ・ 課題が難しいのではない。自分の説明が、伝わっていない。
- ・ 学生が授業についていけない外面的な様子は見えているものの、そこにどうアプローチするかが事前に考えられていなかったし、教師もその余裕がなかった。
- ・ 難しい、と言っていたように思えたが、イメージが変わってきてることや、双方向を考えていることなど、記録を読んでいる意見もあった。もっと早めに意見を言ってもらうことで、より深められたかもしれない。
- ・ 意見のメモが取れていない。質問の対応に追われている。

ここで記述されている問題点をまとめると次のようになる。まず、2番目の課題で学生から「わからない」という声が多かったことである。個別に学生に対応したが、「切り返しの言葉」を事前に考えていなかったため時間がかかり、予定していた「意見のメモ」を取ることができなかった。学

生に難しかった理由として、「自分の説明が、伝わっていない」と認識していることが分かる。

その一方で、実際に講義で出た意見を振り返り、「記録を読めている意見もあった」と認識しており、その点から、「もっと早めに意見を言ってもらおう」という代案を考えていることが分かる。このことについて、授業者は、学生のワークシートを読むことで、さらに実感している。授業者は個人で学生の感想を見て、自身の反省を次のように記述した。

・生徒があまりに見えていないことに気付いた。

この記述から、授業者が、ワークシートに出ていた学生の多様な考えを活かせていなかったと考えていたことが分かる。まず、この点が、授業者自身にとって大きな認識の変化を準備した。授業者は、授業研究の研究者として、他者の研究授業を参観したとき、子どもの動きを中心にみていた。そして、授業後のコメントでも、子どもの動きから述べるが多かった。実際に自分の授業を振り返ることで、授業中に子どもを見ることの難しさを実感として学んだことが分かる。

以上の反省から、具体的な改善点として見られるのは、「もっと早めに意見を言ってもらおう」という点である。しかし、ここには授業者の混乱がある。なぜなら、授業者自身は、自分の説明が伝わってなかった、と考えているからである。説明のしかたについて具体的な改善点が必要である。さらに言えば、時間をかけたことによって、学生が自分の意見を書けた可能性もある。

さらに、個人でビデオを見たが、授業中の自分の姿を注視し続けるのは心理的な負担が大きく、見続けることができなかった。

3-2-3. 協同での振り返り

次に、授業の振り返りを深谷氏と共に行った。深谷氏の撮影したビデオを用いて振り返りを行った。特に注目したのは、2 番目の課題の発表時における授業者と学生とのやり取りの場面である。

表 1 が当該場面を文字に起こした記録である。この場面のビデオ映像を見て、No.1 で学生 B が「これが答えとか、そういうきちとしたものはない」と、講義の核心的な部分に触れる発言をしていたが、授業者は「答えを見つけている」の方を板書していた。ここから、授業者が学生 B の発言の意図を聴けていなかったことが分かった。

このように、他者と協同でビデオを見ることによって、心理的な負担が軽減し、客観的に自分の授業を見つめ直すことができたため、より本質的な問題点が見えて来たことが分かる。

表1 第5回授業の記録（一部）

| No. | 発言者 | 発言内容 |
|-----|------|---|
| 1 | 学生 B | 2 番ですよ（T：はい）。先生が、口数が少ない、ていうか、あんましゃべらない。で。だから、子どもばっかていうか、子どもだけで話し合う、ていうか、そういうので。こうじゃないか、とか、ああ、じゃないか、とか、想像、想像ていうか、（T：想像）想像して、えーと、 <u>これが答えとか、そういうきちっとしたものはないんだけど</u> 、（T：はい、答えはない）自分でそういう、答是的な、想像的な、答えを見つけている、ていうか、 |
| 2 | T | 想像、ま、自分なりに |
| 3 | 学生 B | こうじゃないかなって |
| 4 | T | 自分なりに想像して、答えを見つけていっている（板書）。はい、ありがとうございます。なんか、子どもの、内容的なところで何かありませんか？ 2つの発言が、どう変化しているか。 |
| 5 | 学生 B | え？ |
| 6 | T | 二つの発言がどう変化しているか、どう学んでいっているか。具体的な、内容的なところ |
| 7 | 学生 B | どういうことですか？ |
| 8 | T | あ、難しければ、次の方に |
| 9 | 学生 B | <u>いや、何を言ったら・・・</u> |
| 10 | 学生 X | つぎ回す。 |
| 11 | 学生 B | つぎ回す。 |

3-2-4. 授業記録作成と分析による振り返り

授業者は、当該部分の授業記録を文字に起こした。授業者が個人で考えていたときは、生徒の書いたものを拾えなかった、と考えていたが、問題は、聴けていなかった、ということに、文字に起こすことで改めて気づいた。

さらに、文字に起こすことでより詳細に気づいたことがあった。No.1 で学生 B は、「これが答えとか、そういうきちっとしたものはない」と、授業の核心的な内容に触れて話しており、授業者はそれに対し、「答えはない」と復唱（リヴォイシング）している。したがって、「答えはない」という考えが出たことを、授業者はこの時認識していたと考えられる。だが、No.4 に示される通り、実際に板書したのは、「答えを見つけていっている」である。リヴォイシングは学生の発言を話し合い

の中に位置づけ、より質の高い学習に導くために行う¹⁸。この場面で、教師は確かに授業の流れの中でリヴォイシングを行ったものの、学生の続く発言の方をより重視して板書している。リヴォイシングと実際の板書にズレがあった。

ここから、授業者の聴き方の特徴が見出せる。授業者は、学生の言いたいことを大事にしようと考え、学生の発言が長かったため、終わりを中心に板書していたと考えられる。だが、そのことによって、教材の本質的な内容からずれた。重要なのは、「答えはない」という点である。ここに、ランプートの記述したような、内容と学生との間のジレンマがある¹⁹。授業者は、学生と内容とをつなぐことに失敗したのである。

そして、追加の質問の対応にも失敗している。授業者は、No.8 での「難しければ」という言葉から、学生が難しいから答えられないと授業者が考えていることが分かる。だが、No.7 で学生 B は、授業者に「どういうことですか」と尋ねており、また、No.9 で「何を言ったら」と言っている。つまり、学生 B は、問われていることが何かが分からなかったために、答えられなかったと考えられる。ここでの問題点も同様に、学生 B の「どういうことですか」という言葉を、授業者によって質問が難しかったと解釈された点にあり、ここでも、授業者の聴けていない点が明確であった。

以降、授業者は、学生が課題に取り組んでいる間に、質問を受け付ける一方で、面白そうな意見を手元のメモに積極的かつ着実に控えておくようになった。学生の意見をきちんと聴けるようになるためである。

3-2-5. 第 14 回研究授業の結果

また、反省のしかたにも変化が見られた。第 14 回の授業の後に、ワークシートを見て、次のような反省を書き残している。

¹⁸—柳智紀（2009）「教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究』第 57 巻 373-384 頁。

¹⁹Lampert, M. (2001). *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Yale University.

- ・ 学生 B に Y さんへの着目について発言させたのは、後で、Y さんの別の発言を見て行くための布石の意味合いもあったが、時間切れや、話が教師の対応の方へ進んだため、忘れてしまった。
→机間巡視の間のメモから、どういう順番で話をさせるかについて考えておく必要がある。
- ・ メモで番号を書きしておくのは、発言を結びつけるために良かった。授業中はあまりに多くのことを考える必要があるので、メモが手元にあると、参照することができる。
- ・ 今回は、聴くことに専念したつもりだったが、何度も聞き返してしまった。きちんと聴けているかどうかは、後のビデオで検証したい。

この反省からは、具体的な改善点や手だてについて客観的に検討していることが分かる。抽象的な問題点の反省ではなく、具体性をもった振り返りとなっている。

「聴くことに専念した」や「メモ」について言及があるのは、第5回の反省を踏まえてであることが分かる。

次は、自分で学生の意見発表の場面をビデオで見返している最中に記述した反省である。

- ・ 「積極的」の漢字間違いにとらわれて、学生 D の発言をきちんと聞いていない。結局、学生 D の発言をきちんと聞ききれず、言った通り書いてしまった。
- ・ 学生 E の言ったことを完全には理解できず、「絵を使ってわかりやすい方向に」という部分だけを板書。
- ・ 学生 F の意見に対して「教師が言うことが大事、ということ」というのは、本当に彼の考えをとらえていたのだろうか。無理矢理、彼に首を振らせていたのでは。彼の言った「方向性」とはどういう意味だったのか。学生の発言を聴くときに焦りすぎていないか。
- ・ 学生 G の発言に対しても、「言葉」など、教師が誘導するようなことを言っている。「やる気を失わない」という部分だけ取り上げている。「間違いを否定していない」と「否定しない」は違う。教師が勝手に一般化している。

この記述からは、まず、学生の一つ一つの発言に対し、聴けているかどうか、ということが検証されていることが分かる。特に、学生 F に対して、「彼の言った『方向性』とはどういう意味だったのか」という記述には、単に学生の発言を文字通り受け取るのではなく、その意味を汲み取ることの重要性が示されている。ビデオを客観的に見て、学生の意見を詳細に捉えようとしていることが分かる。

さらに、検討会では、学生の意見を聴くことと、授業の再構成について話題となった。授業実践

の最中では、この2つを両立させる必要がある。ランパートは、子どもと教材の関係に働きかけることを教師の実践として図式化している²⁰。本研究で示されたことは、授業中の教師の実践には、学生の意見が教材のどこに結びついているか、という関係を聴くと同時に、それが授業の中でどう展開しうるか、という授業の見通しとの関係を考えた上で、学生の発言に対応しなければならない点である。

4. 総合考察

学生の授業観はある程度変化したと言える。授業に対する経験や自身の考えを振り返る課題を重ね、他者の考えを知ること、授業観を変化させることにつながったと考えられる。また、授業では話し合い活動を中心にしたことにより、協同的な学びを大事にする授業観が形成されたと考えられる。しかし、具体的な評価方法のように、生徒に目が向いても、実際の行為となるとまだ変わらない可能性がある。また、学生が自分の考えを書けていない可能性もある。この背後には、いわゆる正解主義の授業観があると考えられる。第5回の研究授業で、授業者は、「答えがない」という点を板書しなかった。次年度に向けては、学生の正解主義に働きかけるためにオープンエンドな課題に注目した授業を実践していく必要がある。

次に、授業者の授業観の変化である。他者と共に記録にもとづいて振り返ることで、心理的な負担を軽減し、自分自身の授業実践を客観的に振り返ることが可能となった。その結果として、学生の発言を聴くことと、授業の再構成を同時に思考することの困難さを認識した。この原因として、授業者の学生の発言の聴き方が考えられる。授業者は、学生の発言が全て終わってから板書した。しかし、重要な部分は、学生の発言の途中にあった。このとき、授業者は板書することに意識が向いていたと考えられる。学生の言いたかったことを丁寧に聴くためには、まず聴き取った上で、板書するようにしなければならない。学生の意見を正確に板書するのではなく、学生の言いたいこと、学生の学習過程上の重要な点を、責任を持って教師が聴き、板書とズレないようにする必要がある。授業において、教師の聴く行為の重要性が指摘されている²¹。本研究において、教師によって聴き方の癖や、何を聴くか、という点が重要であることが示唆された。

さらに、第5回の研究授業では学生の言葉を聞かずに次の人を指名した点、第14回の研究授業の振り返りにおいても学生の考えを十分に聴けていないことが、学生が他者の考えから学ぶことを阻害していた可能性が考えられる。したがって、この点を次年度以降の授業研究で追究する必要がある。

²⁰Lampert, M. (2001). *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Yale University.

²¹佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦』小学館

本稿により、以上のような成果と課題が示された。このような大学での授業研究のあり方は、希少だと考えられる²²。大学は多様で多数の授業を開講しており、その形態や受講人数も様々である。また、小中高校と異なり学習指導要領はなく、各講義の内容は、各教員の裁量に多く任されている。日本で組織的な授業研究が行いやすいのは、学習指導要領によってある程度授業内容が定まっているからだと指摘されている²³。したがって、大学での組織的な授業研究は難しいと考えられる。また、本研究でも、授業改善のための授業研究は一人では難しいことが示唆された。本研究では、必要上、小規模での授業研究を実施したが、大学レベルでの授業研究を実施する場合、特定の他者と共に授業について対話することで、授業改善を行うことは実施しやすいものと考えられる。したがって、次年度以降は、授業研究の計画も立てた上で行うことで、授業研究自体の研究を継続する。

²²シンガポールで実施された World Association of Lesson Studies 2012 で筆者は本授業研究について発表したところ、海外の大学の教師や日本の大学の教師からも、希少な取り組みであることが指摘された。

²³白水始・三宅なほみ（2008）「学習科学から見たレッスンスタディ」 秋田喜代美・キャサリン＝ルイス編著『授業の研究・教師の学習：レッスンスタディへのいざない』明石書店 202-207 頁。